

L'ÉCOLE MATERNELLE PUBLIQUE FRANÇAISE À L'ÉPREUVE DE LA PÉDAGOGIE DITE MONTESSORI

Véronique Boiron
INSPÉ d'Aquitaine, Université de Bordeaux
Lab E3D

Depuis quelques années maintenant, une pédagogie initiée au début du XX^e siècle par Maria Montessori, première médecin italienne, suscite un intérêt certain chez de plus en plus de parents et d'enseignants, comme en témoigne bon nombre de publications récentes – par exemple, un numéro de la revue *Spécificités* consacré aux pédagogies différentes (2019), l'ouvrage de Sylvain Wagnon (2019) ou encore les conférences ou contributions de Philippe Meirieu. Ce texte ne cherche pas à proposer une synthèse des travaux sur la pédagogie Montessori mais se propose de réagir, de mon point de vue de psycholinguiste et de didacticienne du français spécialiste de l'école maternelle française, à un engouement qui me semble reposer sur un certain nombre de malentendus.

S'INTÉRESSER À LA PÉDAGOGIE MONTESSORI QUAND ON EST ENSEIGNANT OU PARENT : QUELQUES TENTATIVES D'EXPLICATION

L'intérêt suscité par la pédagogie Montessori et les nombreux inspirations et produits commerciaux qui en découlent se retrouve d'une part auprès d'un certain nombre de parents, appartenant notamment aux classes socioéconomiques favorisées, et d'autre part chez un certain nombre d'enseignants de maternelle, qu'ils soient novices ou expérimentés.

Pour partie, cet intérêt s'explique différemment pour les uns et pour les autres.

Concernant les enseignants, cet engouement, témoigne d'un déficit alarmant en termes de formation initiale consacrée à l'école maternelle. Il s'explique également et massivement par l'absence d'une formation continue suffisamment longue et cohérente permettant aux enseignants de s'engager collectivement et personnellement dans une réflexion qui les aiderait à réactualiser leurs pratiques pédagogiques et à interroger les ressources à leur disposition à partir des apports des recherches en didactiques, en psychologie, en sociologie, en neurologie... Si certaines ressources et réponses pédagogiques proposées via les sites internet et les réseaux sociaux peuvent paraître séduisantes, elles résistent mal à l'analyse et à leur mise en perspective. On peut comprendre néanmoins que des enseignants soient tentés de les expérimenter. De fait, depuis une dizaine d'années maintenant, les formations initiale et continue n'apportent pas suffisamment de ressources et d'outils pour concevoir et faire la classe mais aussi aider les enseignants à répondre à des questions plus que légitimes car convoquées quotidiennement : comment enseigner à des enfants âgés de 2 à 6 ans qui débutent leur scolarité ? Comment gérer un groupe d'une trentaine d'enfants qui sont encore peu autonomes ? Comment apprendre à chacun à parler, à lire, à écrire, à construire le nombre, etc. ? Quel type et quelles modalités de différenciation proposer à des enfants qui commencent juste à apprendre à l'école ? Comment assurer la socialisation de chacun ? Comment assurer leur développement moteur, artistique, etc. ? Quels supports leur proposer pour qu'ils apprennent ? Quels sont les dispositifs adéquats ? Quels choix de tâches opérer pour permettre à tous les enfants d'apprendre dans les cinq domaines d'apprentissage proposés par le programme officiel d'enseignement ? Selon G. Leroy et L. Lescouarh (2019, p. 55) ce manque de formation amène de nombreux enseignants de l'école maternelle à modifier les pédagogies habituelles « en instillant dans leur pratique des éléments issus de la pédagogie Montessori ». Les modifications mises en œuvre par ces enseignants d'école maternelle concernent en priorité le matériel (mobilier à la taille des enfants, collier de perles, barrettes à calcul...), l'organisation spatiotemporelle, le respect du rythme de chaque

enfant, mais aussi le rôle du maître, considéré avant tout comme un organisateur et un médiateur entre le matériel et l'enfant... Ces emprunts pédagogiques d'inspiration montessorienne rendent indispensable l'étude de leurs effets et l'impact de l'absence de leur mise en cohérence au regard de l'ensemble des principes fondateurs de la pédagogie Montessori qui restent peu investis (Leroy et Lescouarh, 2019).

Selon C. Huard (2019, p. 16), la proposition pédagogique de Maria Montessori connaît un engouement sans précédent dans l'école maternelle publique française car quatre éléments contextuels ont permis l'émergence de déclinaisons de cette pédagogie : « l'évolution de la prescription institutionnelle à l'égard de l'école maternelle ; des enseignants confrontés à des demandes sociétales et institutionnelles paradoxales¹ ; des pratiques pédagogiques qui s'essouffent ; une motivation des enseignants à faire évoluer ces pratiques ». De leur côté, M.-L. Viaud, M.-A. Hugon et M. Epstein (2019) expliquent que les principes pédagogiques montessoriens semblent à ces maîtres « plus en phase avec l'évolution de la société dans son rapport avec l'enfance ». Les enseignants et les parents, majoritairement issus des catégories socioéconomiques supérieures, qui portent intérêt à la pédagogie Montessori ou à ses nombreuses déclinaisons éducatives et pédagogiques, cherchent avant tout une alternative à une école maternelle qui leur semble trop dirigiste, qui selon eux ne laisserait pas suffisamment l'enfant s'épanouir à son rythme, qui ne leur apprendrait pas à contrôler ses émotions et à devenir suffisamment autonome. La question de l'autonomie est centrale pour les enseignants et les parents et la pédagogie d'inspiration montessorienne apporte des réponses : selon P. Meirieu (s. d.) la devise de Maria Montessori « aide-moi à faire tout seul » est le fondement d'une pédagogie de l'autonomie et constitue « l'apport majeur de la pédagogie Montessori ».

Cet engouement actuel d'une part non négligeable d'enseignants et de parents s'explique également par le « marchandising autour de son nom » (P. Meirieu, 2019), les solutions simplistes et les remèdes miracles, et trouve des relais dans différentes instances de l'Éducation Nationale (retour à la méthode syllabique, enseignement daté du vocabulaire...) qui vont jusqu'à

1. L'école maternelle fait l'objet d'une primarisation (par exemple, de plus en plus de tâches phonologiques pour préparer plus tôt et plus vite à l'apprentissage de la lecture, une mise en avant de la maîtrise de la langue notamment via des « leçons » de vocabulaire) et, dans le même temps, l'institution réclame de la bienveillance vis-à-vis des enfants. [note de Véronique Boiron]

promouvoir et financer des expérimentations qui se révèlent plus idéologiques que scientifiques².

Pourtant, face aux craintes des parents et aux questionnements des enseignants, bon nombre de recherches³ apportent des réponses : l'enfant d'âge maternel est programmé⁴ pour apprendre et c'est notamment à travers les apprentissages qu'il grandit, se sécurise, s'affirme, se socialise, s'autonomise, s'affranchit progressivement des contraintes du milieu en apprenant à agir sur ce milieu. Si épanouissement de l'enfant il y a, il advient principalement à partir des propositions adultes, d'échanges avec des pairs dans le cadre de jeux, de lectures, d'expériences scientifiques, artistiques, de rituels ; toutes choses que tous les enseignants des classes maternelles françaises proposent quotidiennement, qu'ils soient novices ou expérimentés, à tous les enfants qui les fréquentent. Réfléchir sur les modalités d'accueil des jeunes enfants relève d'un projet collectif, d'une conception et d'une considération de l'enfant : en faisant le choix d'une école pour laquelle les enseignants sont recrutés avec un même niveau de diplômes et de compétences pour l'ensemble des classes du primaire, de la Toute Petite Section au Cours Moyen 2^e année, et un programme officiel d'enseignement, le projet est clair : l'école maternelle française est considérée comme une école à part entière et les enseignants comme des enseignants à part entière qui ont une même visée d'apprentissage pour tous les enfants, définie par un programme officiel.

L'intérêt nouveau pour une pédagogie Montessori pourtant ancienne, voire datée du point de vue de la recherche, mérite qu'on y prête attention et que l'on se questionne : de quelle conception de l'enfant la pédagogie Montessori est-elle le nom ? Pour cette médecin italienne qui s'est intéressée d'abord à des enfants sourds et à des enfants qualifiés de « retardés mentaux », une pédagogie de l'action est apparue essentielle et comme une réponse adaptée aux difficultés qu'ils pouvaient rencontrer : il s'agissait alors de manipuler, de fabriquer, de jouer car « [l']intellect de l'enfant ne travaille pas seul, mais, partout et toujours, en liaison intime avec son corps, et plus particulièrement avec son système nerveux et musculaire » (E.M.

-
2. On peut citer l'expérimentation, au départ cautionnée par Stanislas Dehaene, mise en œuvre par Céline Alvarez dans une école de Gennevilliers et financée pour partie par l'association Agir pour l'école (que soutient la fondation Bettencourt-Schueller).
 3. On peut notamment citer *Les Leçons de psychologie* de Vygotski, les travaux de Frédéric François (par exemple 1990, 2005), de Jerome Bruner (par exemple 1987, 1996), de Mireille Brigaudiot (notamment 2015) et d'Agnès Florin (par exemple 1995).
 4. Des études montrent en effet que le cerveau du bébé est programmé pour apprendre et que les apprentissages adviennent principalement dans le cadre des relations et des échanges langagiers avec autrui.

Standing, 1995). Les classes d'inspiration montessorienne sont équipées d'une grande quantité de matériels fabriqués pour créer une harmonie entre l'environnement et l'enfant (objets à taille réelle ou copiant le réel, bacs individuels...) et pensés comme autant d'outils pour que l'enfant réalise des opérations complexes et puisse apprendre de lui-même, contrôler ses émotions et devenir autonome. Certes. Mais c'est bien ce lien fondateur intellect-corps que l'on se doit d'interroger et l'on ne peut faire que le constat suivant : des recherches en didactique et de nombreuses pratiques enseignantes en maternelle mettent de fait à mal cette conception de l'enfant et de l'apprentissage chez le jeune enfant. En effet, ce que proposent depuis très longtemps les enseignants des classes maternelles va bien au-delà de la liaison intellect-corps : ils y ont pensé des coins pour lire, peindre et des coins-jeux (coin-cuisine, coin-poupées, jeux de construction, coin-garage...), dans lesquels la dimension symbolique est omniprésente (les enfants y apprennent à faire semblant de réparer, de cuisiner, de soigner, de laver en investissant des rôles sociaux : garagiste, médecin, cuisinier, acteur... Cette dimension symbolique omniprésente n'est pas une priorité dans la pédagogie Montessori. De plus, en maternelle, les coins-jeux sont organisés de telle manière que les enfants puissent y jouer à plusieurs (en général à 2, 3 ou 4) et avec des objets adaptés et remplacés progressivement en fonction de leur âge, de leurs besoins et de leurs capacités (jeux de construction...). Et qui dit jouer, explorer, découvrir, expérimenter, tâtonner à plusieurs, dit imiter, échanger, s'échanger, dialoguer, s'adapter, s'apprendre, grandir en se transformant et en transformant les autres. Certes, pour Maria Montessori, l'intellect de l'enfant ne travaille pas seul ; mais elle minore grandement ce facteur déterminant du travail de l'intellect : les humains sont des êtres de langage. Les recherches actuelles montrent que l'intellect humain a autant besoin de soins, de nourriture terrestre que de langage pour se développer, apprendre, grandir et vivre. Ce sont les situations scolaires proposées par les enseignants en maternelle dans lesquelles affect, langage et intellect interagissent qui permettent que des apprentissages se réalisent : faire et agir pour et avec autrui ET avec un but pour soi-même et pour les autres, agir l'un avec l'autre et l'un pour l'autre permet d'en parler ensemble comme Jerome Bruner (1987) l'a notamment montré dans ses travaux, de penser et d'agir autrement, différemment, et permet d'apprendre à parler et à dialoguer. Ce faisant, l'enfant s'émancipe, apprend à s'adapter en fonction du but qu'il apprend à se donner et que son partenaire de jeu, de dialogue se donne. Leurs buts peuvent être communs, ressemblants ou différents mais dans les classes maternelles, telles qu'elles sont massivement conçues par les

enseignants, les enfants apprennent à se parler pour se comprendre, négocier... Ce faisant, chacun développe son intelligence et régule ses émotions à travers l'intelligence et les émotions d'autrui. Des études⁵ montrent combien l'affect et l'activité intellectuelle collective et individuelle des enfants peuvent être sollicités dès la petite section.

LANGAGE ET CULTURE : DE LA NÉCESSITÉ IMPÉRIEUSE DU COLLECTIF

Plusieurs éléments caractérisent l'école maternelle : tout d'abord et avant tout, c'est une école du langage. La pédagogie Montessori, et plus encore les tenants d'une pédagogie Montessori dure, se donne d'autres priorités. Et c'est bien là que le premier bât blesse du côté de la pédagogie Montessori dans laquelle agir contribue davantage à l'autonomie dans les apprentissages qu'échanger, dialoguer, comprendre, expliquer... Certes, il y a des échanges verbaux entre l'adulte et l'enfant et entre enfants dans la classe d'inspiration montessorienne mais ce n'est pas une priorité. Alors que tout est langage en maternelle puisqu'il s'agit d'un apprentissage fondamental : entre 3 et 6 ans l'enfant continue à apprendre à parler et dans le contexte scolaire, il apprend aussi le langage des apprentissages. Dans toute classe maternelle, les enseignants organisent des temps, des lieux, des supports qui incitent et invitent les enfants à parler entre eux et à parler avec l'adulte. Cela seul est déjà essentiel. Mais la très grande majorité des enseignants de maternelle cherchent et proposent bien plus que cela : à travers les jeux et les lectures d'albums de littérature de jeunesse moins présents dans les classes d'inspiration Montessori, les expérimentations, les découvertes, ils font émerger la nécessité du collectif – et c'est là que le deuxième bât blesse du côté de la pédagogie Montessori qui met davantage en avant les apprentissages réalisés individuellement plus que collectivement. De fait, à travers les apprentissages collectifs, les enseignants de maternelle permettent à chaque enfant d'accéder à l'indispensable altérité : l'autre comme étant une part de soi-même, une part de ressemblances et dans le même temps, de différences. Cette découverte de l'autre ainsi que la construction et la compréhension de l'altérité constituent les expériences intellectuelles et affectives les plus fondatrices pour l'enfant et sont la raison d'être de l'apprentissage en maternelle. L'enfant s'apprend avec les autres, apprend des autres : ce n'est pas une contrainte, c'est une

5. Par exemple, Véronique Boiron (2017), Véronique Bourhis (2018), Emmanuelle Canut, Caroline Masson & Marie Leroy-Collombel (2018).

liberté, c'est l'apprentissage de la fraternité et de la nécessité de l'autre pour grandir en se grandissant. Or, prendre appui sur une pédagogie d'inspiration montessorienne, c'est proposer le plus souvent à l'enfant de faire *sans l'autre*, en explorant, cherchant de manière autonome, alors que l'autonomie peut consister à trouver des ressources, des aides chez autrui et alors même que le collectif, l'échange autonomise en étant une nécessité absolue pour apprendre, réfléchir, comprendre, douter, s'affirmer...

Le troisième bât qui blesse, c'est la question de la culture, qui est le plus souvent absente de la pédagogie Montessori et des courants qui s'en inspirent. La plupart des enseignants de maternelle sont des passeurs culturels : que ce soit à travers les comptines, les chansons, les poèmes, les films, les lectures d'albums de littérature de jeunesse, chaque jour, au sein de chaque classe maternelle, les enfants s'acculturent. Or, quid du rôle prépondérant de la culture dans la pédagogie Montessori ? Nul ne peut pourtant s'accommoder de son absence, car l'enfant est un être de culture, qui s'ancre dans une culture, des cultures, qui donnent forme à son esprit, pour reprendre les propos du psychologue Jerome Bruner⁶. Les coins-livres qui sont présents dans les classes maternelles sont autant de petites bibliothèques qui permettent de construire l'expérience de l'autre : présent ou absent, l'autre est toujours représenté. Tous les enfants de la classe se retrouvent autour de l'enseignant lorsqu'il lit ou raconte une histoire, un conte. L'autre est absent physiquement lorsqu'il est personnage de fiction mais il existe sur le papier, dans les images et le langage, en tant qu'ours, renard, lapin, marmotte, petite fille, petit garçon ou adulte qui vit à travers des expériences de fiction.

Une des idées fondatrices de Maria Montessori est celle d'une éducation qui ne consiste pas prioritairement en une transmission de savoirs, mais qui accompagne le développement naturel de l'enfant, via un environnement préparé adapté aux caractéristiques et aux besoins de son âge (mobilier, objets...). De nombreux enseignants de maternelle proposent à l'enfant des conditions favorables aux apprentissages qu'il réalise en jouant, en parlant, en chantant, en écoutant des récits de fiction, des contes traditionnels, en découvrant et en explorant le monde et les autres. Ce faisant, la classe maternelle permet à chaque enfant de démultiplier les expériences du monde et d'autrui, de se réaliser comme un être digne de penser et d'agir sur lui-même et sur autrui. Certes l'école maternelle peut mieux faire pour aider

6. Le lecteur pourra se référer à son ouvrage intitulé *Car la culture donne forme à l'esprit* dans lequel cet auteur montre notamment l'ancrage du tout petit enfant dans une culture, le rôle du langage et notamment du récit pour organiser et comprendre le monde et donner sens aux agissements et aux motivations d'autrui quand ils semblent incompréhensibles, étranges, inconnus.

chaque enfant à apprendre. Il n'en demeure pas moins que la très grande majorité des enseignants de maternelle considère à juste titre que c'est la vie psychique, intellectuelle, affective des enfants qui est en jeu et une pédagogie fondée sur le langage, les échanges, le collectif et la culture met quotidiennement tout en œuvre pour parvenir à réaliser ce projet de société.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Boiron V. (2017). « Apprendre à parler pour comprendre et penser son propre rapport au monde », dans Lardon I. (coord.). *Apprendre à comprendre dès l'école maternelle. Réflexions, pratiques, outils*, Lyon, Chronique sociale, p. 17-24.
- Bourhis V. (2018). « Le personnage ne “vaut”-il que par les émotions qu'il éprouve ? », *Le français aujourd'hui*, n° 01, p. 51-64.
- Bruner J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- Bruner J. (1996). *L'Éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- Bruner J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Eshel.
- Brigaudot M. (2015). *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier.
- Canut E., Masson C. & Leroy-Collombel M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*, Paris, Hachette Éducation.
- Huard C. (2019). « L'entrée en pédagogie Montessori d'enseignant·e·s d'écoles maternelles publiques françaises depuis 2010 », *Spécificités*, n° 2, p. 14-30.
- Florin A. (1995). *Parler ensemble en maternelle*, Paris, Ellipses.
- François F. (1990). *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.
- François F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*, Lyon, ENS.
- Leroy G., Lescouarch L. (2019), « De la pédagogie Montessori aux inspirations montessoriennes. Réflexion sur la question des emprunts pédagogiques partiels dans les pratiques enseignantes », *Spécificités*, n° 2, p. 31-55.
- Meirieu P. (2019). « Comment situer Freinet par rapport à Montessori ? », *Topette. Journal du congrès d'Angers 2019*, ICEM [En ligne : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/58522>]
- Meirieu P. *L'éducation en questions. Peut-on apprendre à être autonome ? Maria Montessori (1870-1952)*.
www.meirieu.com/EDUCATION%20EN%20QUESTIONMONTESSORI/montessori.mp4 [Dernière consultation le 27 septembre 2019]
- Spécificités* (2019), n° 12, *L'entrée en pédagogie différente*.
- Standing E.-M. (1995). *Maria Montessori, sa vie, son œuvre*, Éditions Desclées de Brouwer.

- Viaud M.-L., Hugon M.-A. & Epstein M. (2019). « Introduction », *Spécificités*, n° 12, p. 5-13.
- Vygotski L. (2011). *Les Leçons de psychologie*, Paris, La Dispute.
- Wagnon S. (2019). *De Montessori à l'éducation positive. Tour d'horizon des pédagogies alternatives*. Mardaga.